

# Distances et médiations des savoirs

Distance and Mediation of Knowledge

15 | 2016 :

Gestion des rôles et des positionnements à distance

## Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems.

Perceptions concernant la progression d'apprentissage et attitudes par rapport aux types de feedback

*Exploratory research to develop oral interactions (e-tandems). Perceptions about the learning process and attitudes to types of feedback*

*Investigación exploratoria sobre las interacciones orales (e-tándems). Percepciones sobre la progresión metodológica y actitudes frente a los tipos de feedback*

MONIQUE MARNEFFE

### Résumés

Français English Español

Cette recherche exploratoire vise le développement de la compétence orale interactionnelle par la mise en place d'e-tandems synchrones, en dehors des heures de cours. Le public cible est constitué d'étudiants de baccalauréat académique en linguistique appliquée appartenant à la communauté francophone et à la communauté néerlandophone de Belgique. Le cadre théorique qui sous-tend les choix didactiques est présenté en introduction. L'expérimentation se déroule comme suit : les étudiants sont invités à observer une progression méthodologique stricte incluant trois principaux paliers. Les premiers contacts se font en mode intercompréhension (chacun parle sa langue) ; les contacts suivants se déroulent en mode mixte (début de la conversation en mode intercompréhension et passage ensuite au mode exolingue) ; la troisième et dernière étape du processus tandem est la conversation exolingue, sans introduction en mode intercompréhension. Des consignes d'encadrement sont également données pour le *feedback*. Les perceptions des étudiants sont relevées par enquêtes après 6 mois d'expérience tandem. L'objectif est d'évaluer la pertinence du cadre méthodologique et de mieux cerner les modalités de feedback mises en œuvre entre apprenants. Les premières analyses montrent l'intérêt des étudiants pour l'intercompréhension. Ceux-ci préfèrent par ailleurs avoir l'occasion de se corriger eux-mêmes tout au long de la conversation.

This exploratory study aims at developing the interactional oral proficiency by implementing synchronous e-tandems outside of school hours. The target audience consists of academic undergraduate students in applied linguistics (belonging to) from the Francophone community and the Dutch-speaking community of Belgium respectively. The theoretical framework is presented in the introduction. The experimentation is as follows: students are invited to observe a strict methodological sequence that includes three steps. The first contacts are made in 'intercomprehension' (the students speak their own language); The following contacts are in mixed mode (start of the conversation in 'intercomprehension' and then in exolingual mode); the third and final stage of the learning process is the exolingual conversation. Coaching instructions are also given for feedback. The students' perceptions are recorded by means of surveys after six months of the experience e-tandems. The objectives are to assess the relevance of the methodological framework and to better understand the feedback procedures implemented between partner tandems. The first analyses show the students' interest in intercomprehension. They also prefer to have the opportunity to correct themselves throughout the conversation.

Esta investigación tiene como objetivo el desarrollo de la competencia oral interactiva mediante la implementación de e-tándems sincrónicos fuera del horario de los cursos universitarios. El público está formado por estudiantes de lingüística aplicada que pertenecen a la comunidad de habla francesa y a la comunidad de habla neerlandesa de Bélgica. Los supuestos teóricos subyacentes a las opciones didácticas se presentan en la introducción. Los estudiantes son invitados a observar una estricta progresión metodológica que incluye tres etapas principales : los primeros contactos se hacen usando la intercomprensión (cada uno habla su propia lengua) ; los siguientes contactos se mantienen en modo mixto (conversación en el modo intercomprensión y luego en el modo exolingüe) ; la tercera y última etapa del proceso es la conversación exolingüe sin pasar por la etapa de la intercomprensión. Las percepciones de los estudiantes son analizadas después de 6 meses de experiencia con los tándems. El objetivo es evaluar la pertinencia de la progresión metodológica y describir los tipos de corrección solicitados por los no nativos. Los primeros análisis muestran el interés de los estudiantes en la intercomprensión. Por otro lado, los estudiantes prefieren tener la oportunidad de corregirse a sí mismos a lo largo de la conversación.

### Entrées d'index

**Mots-clés** : recherche exploratoire, compétence orale interactionnelle, e-tandems, progression d'apprentissage, intercompréhension, feedback

**Keywords** : Exploratory research, oral proficiency, e-tandem, learning progress, intercomprehension, feedback

**Palabras claves** : Investigación, competencia oral interactiva, e-tandems, progresión –intercomprensión, feedback

### Texte intégral

## Avant-propos

- 1 La recherche abordée ici se décline avant tout comme une recherche exploratoire. Elle concerne le développement de la compétence orale interactionnelle par la mise en place d'e-tandems synchrones, en dehors des heures de cours. Le public cible est constitué d'étudiants de baccalauréat académique en linguistique appliquée appartenant à deux communautés linguistiques et culturelles distinctes : la communauté francophone et néerlandophone de Belgique. Nous nous proposons de donner un aperçu des perceptions des apprenants concernant la progression méthodologique que nous préconisons (point 5) ; nous aborderons également les attitudes des apprenants par rapport au *feedback* (point 6). Avant de parler plus précisément des résultats proprement dits de la recherche exploratoire, nous précisons brièvement le cadre de réflexion qui nous a amenée aux choix méthodologiques retenus. Nous aborderons successivement quatre points. Premièrement, nous détaillerons quelque peu « l'éclectisme théorique » qui fonde notre démarche didactique ; ensuite, nous évoquerons les hypothèses de recherche ainsi que les résultats d'une première expérimentation menée en avril 2014 (point 2). Ces résultats ont été déterminants pour fonder le cadre didactique de la présente recherche. Le point 3 présentera quelques considérations théoriques concernant le *feedback* synchrone entre pairs ; le point 4 évoquera le dispositif tel que nous l'avons conçu. Enfin les deux derniers points annoncés d'entrée de jeu présenteront les résultats d'une recherche qualifiée d'exploratoire et purement qualitative vu la non-représentativité des données actuellement recueillies.

## 1. Quelques « axes » de réflexion didactique en acquisition/apprentissage des langues étrangères : une approche éclectique

- 2 Nous évoquerons ici brièvement quelques axes de réflexion que nous jugeons pertinents pour guider la méthodologie appliquée dans nos e-tandems.

### 1.1 La perspective socioconstructiviste

- 3 S'appuyant sur l'héritage vykotskien, la recherche sur l'acquisition des langues pointe depuis les années 1990 le rôle constitutif de l'interaction sociale pour le développement langagier. L'interaction est vue comme un facteur structurant le processus même de ce développement. En conséquence, le discours est envisagé comme une coactivité continue, située dans des cours d'actions co-construites par les interlocuteurs. Dans ce cadre, on ne s'arrête plus à ce que l'apprenant peut produire seul, mais surtout à ce qu'il parvient à faire avec l'autre selon l'activité langagière programmée (situation, objectifs, etc.). Les « erreurs » plutôt appelées « lacunes » sont vues, non comme des écarts par rapport à la norme, mais plutôt comme des occasions de pratiquer la résolution collaborative de problèmes de communication. L'interaction est considérée comme un lieu potentiel de construction non seulement de savoirs et de savoir-faire, mais aussi d'attitudes (Pekarek Doehler, 2000). D'attitudes, il est aussi question dans la recherche sur le dialogue interculturel.

### 1.2 Dialogue interculturel et attitudes à développer

- 4 La recherche concernant les rencontres interculturelles a montré que la réussite des échanges dépendait de la capacité à développer des attitudes comme l'empathie ou l'ouverture à l'autre et « la tolérance de l'ambiguïté », appelée aussi « tolérance de l'incertitude » (Ogay, 2000). Or, générer de telles attitudes n'est possible que dans un cadre socioaffectif serein où l'estime de soi est sauve. Murphey (1989), cité par Arnold (2006, p. 416), signale que quand les élèves sont encouragés à se lier d'amitié « *quickly and effectively* » avec le plus d'élèves possible de la classe, cela crée l'estime de soi sans laquelle l'apprentissage peut être extrêmement difficile. Cette réflexion nous renvoie à la dimension affective dont on ne peut faire l'économie en situation d'apprentissage.

### 1.3 Le cognitif et l'affectif

- 5 La dimension affective est en effet de plus en plus reconnue comme liée à la dimension cognitive, comme le relève Schumann, cité par Arnold (2006, p. 408) :

The brain, stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition (Schumann 1994, p. 232).

- 6 Or, la première mise en présence de deux locuteurs génère forcément des questionnements liés à la « face » (au sens où l'entend Goffman, 1974). Inévitablement, des questions telles que les formulent Mc Call et Simmons vont se poser :

Qui est l'Autre ? Qui suis-je dans cette situation ? Qui pourrais-je être ? Que veux-je être ? Qui veut-il que je sois ? se posent inévitablement. Autrement dit, les processus d'interaction [...] atteignent leur zénith de difficulté et d'importance dans les rencontres initiales. (Questions reprises en traduction par Frame, 2008, p. 178).

- 7 Et, comme le soulignent Arnold et Brown, la communication en langue étrangère, surtout quand l'apprenant s'engage personnellement, est particulièrement source d'anxiété :

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. (Arnold et Brown, 1999, cité par Arnold 2006, p. 411).

- 8 Dès lors, ces auteurs relèvent l'importance de construire un environnement émotionnellement sécurisant. D'autres attitudes ou stratégies sont reconnues comme efficaces pour dynamiser l'apprentissage des langues et, parmi celles-ci, la stratégie métacognitive.

## 1.4 La stratégie métacognitive

- 9 Cette stratégie peut être définie comme suit :

La métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives (Cyr, 1998, p. 112).

- 10 Pour mieux se connaître en tant qu'apprenant et pour mieux contrôler son propre processus d'apprentissage à la lumière de la conscience que l'on a de ses forces et de ses faiblesses, il faut bien entendu développer des réflexes de conscientisation. Il s'agit donc d'amener l'apprenant à pouvoir faire le tri entre un bon processus d'apprentissage ou, au contraire, un processus peu performant. Ce faisant, l'apprenant « installe » une démarche procédurale consciente que l'on pourrait qualifier « d'autorégulation » (Partemy, 2010, p. 4). Le rôle du professeur, lorsqu'il encadre les e-tandems, sera de favoriser le « réflexe » métacognitif. Concrètement, le tuteur invitera l'apprenant à compléter ce que d'aucuns appellent « un carnet de bord » (Demaizière, 2008) et d'autres, un « journal d'étonnement » (Develotte, 2006). L'objectif est d'encourager, en dehors des interactions proprement dites, des pratiques réflexives. En ce qui concerne notre approche, nos étudiants sont invités à compléter des fiches, pour chacune des conversations, fiches reprenant un certain nombre de données : type de *feedback* demandé au locuteur référent, difficultés observées dans l'interaction (lacunes linguistiques, malentendus culturels), « mécanismes interactionnels » facilitant les progrès, etc.
- 11 Socioconstructivisme, prise en compte de l'affectif et stimulation de la stratégie métacognitive sont donc au centre de notre dispositif. Dans les points suivants, nous aborderons les références théoriques sur lesquelles nous nous basons pour l'établissement de la progression didactique retenue dans notre expérimentation.

## 1.5 Importance de l'input ou priorité à la réception orale

- 12 Si nous résumons brièvement l'hypothèse de Krashen, l'acquisition du langage se réalise par exposition à un *input* *compréhensible* et à condition que l'apprenant soit *ouvert* à la langue étrangère (neutralisation du « filtre affectif » comme l'anxiété, etc.) (Ellis, 2014, p. 176). Par ailleurs, Seedhouse (2004), repris par Ellis et Shintani (2014, p. 155), relève que l'enseignement basé sur les tâches se caractérise souvent par le recours à un langage simplifié en langue étrangère, un *output* pauvre – « *pidginized language* » – entraînant la fossilisation de l'interlangue plutôt que l'acquisition de la langue cible. Marcelli *et al.* (2005) relèvent par ailleurs que lors d'interactions orales comme l'interview ou la discussion, lorsque des compétences productives et réceptives sont sollicitées quasi simultanément, les apprenants peinent à mener à bien la conversation. Cela s'explique par le fait qu'ils ne disposent pas immédiatement des moyens linguistiques qui leur permettraient de réagir en respectant « le tempo normal » d'une conversation.
- 13 En nous appuyant sur Krashen, nous formulons l'hypothèse que l'exposition à un « *input* authentique » favorise le développement de la compréhension orale, à condition que l'apprenant ait atteint un niveau A2+, voire B1 (« *compréhensible input* »). Par ailleurs, en nous appuyant sur Seedhouse, nous décidons de limiter *au départ* le travail des compétences à la seule compréhension orale pour éviter des productions pauvres et erronées, tout en ne perdant pas de vue que la production demeure aussi une compétence capitale pour laquelle des scénarios d'apprentissage doivent être proposés. Enfin, en nous fondant sur Marcelli *et al.*, nous faisons l'hypothèse que si chacun parle sa propre langue (exposition à deux *inputs* supposés être bien maîtrisés), la conversation sera plus fluide, plus spontanée et plus naturelle, puisque chacun peut s'exprimer dans sa langue maternelle.
- 14 Ces considérations nous amènent donc à intégrer dans notre dispositif didactique le mode d'échange appelé « intercompréhension ».

## 1.6 L'intercompréhension, comme mode possible d'échanges entre locuteurs de langue maternelle différente

- 15 L'intercompréhension (désormais IC) est un mode de communication selon lequel chacun parle sa propre langue et est supposé pouvoir comprendre la langue de l'autre (Escudé et Janin, 2010, p28).

[...] l'intercompréhension : chacun parle ou écrit sa langue et trouve les moyens de comprendre celle de l'autre. Le travail de la langue s'effectue sur l'unique activité de compréhension, grâce notamment à l'aide du contexte, de l'intentionnalité, du repérage des formes. En revanche, la production s'effectue dans la langue source de chacun, ce qui bénéficie à l'autorité de chaque langue. De là un gain d'efficacité, et bien entendu une équité retrouvée. L'intercompréhension, par sa nature même, invite à une écoute de l'autre, dans le double sens du terme : au sens littéral et au sens moral. Sur le plan éthique, on utilise un échange égalitaire, où les moyens d'expression obligent au respect mutuel.

- 16 Ce type d'échange permet de créer un climat socioaffectif « confortable » ; l'empathie peut se développer, de même que la tolérance à l'incertitude : tout ne sera peut-être pas compris, mais la communication se déroule d'une manière « fluide » ; il suffit de demander que l'autre répète éventuellement plus lentement ce qui n'aurait pas été compris ou qu'il paraphrase ou explicite un mot de vocabulaire qui serait inconnu. Il est donc possible d'apprendre à connaître son partenaire tandem d'une manière relativement rapide, naturelle et authentique. Ce type d'approche permet une base de départ où l'estime de soi est renforcée et où l'estime mutuelle se construit ; enfin, l'*input* est « premier », puisque l'*output* est mis de côté, dans un premier temps.
- 17 Afin d'établir les avantages de l'IC dans le développement de la compétence interactionnelle orale, une première expérimentation a été menée en avril 2014 avec pour objectif de comparer deux types interactionnels : la conversation en IC et la conversation « exolingue monolingue » (pour la terminologie, voir Bouchard dans Alao *et al.*, 2013, p. 172). La conversation exolingue monolingue désigne un mode interactionnel où les locuteurs s'expriment dans la même langue ; pour l'un, il s'agit de la langue maternelle, le locuteur est alors désigné comme

« locuteur natif », et pour l'autre, il s'agit d'une langue étrangère, il est alors désigné comme « alloglotte ». Nous exposons brièvement ci-après le cadre expérimental et les résultats de cette première expérimentation.

## 2. Intercompréhension et conversation exolingue monolingue : première expérimentation

Pour bien clarifier le propos, nous reprenons deux tableaux publiés par ailleurs (Marneffe, 2014, p. 9).

Le premier tableau présente le mode interactionnel exolingue monolingue tel que le plus souvent pratiqué en « e-tandems classiques », c'est-à-dire lorsque les apprenants parlent une seule langue : pour un des interlocuteurs, il s'agit de la langue maternelle, pour l'autre, de la langue étrangère (ou d'une des langues étrangères pratiquées).

Tableau 1

	Production	Réception	Production	Réception
Paradigme monolingue	Locuteur LM	Auditeur LM	Locuteur LE = (+)	Auditeur LE (+)

Dans ce schéma interactionnel, le « bénéficiaire de l'échange » en termes d'acquisition/apprentissage (d'où le signe « + ») est le locuteur qui s'exprime en langue étrangère : il doit relever le défi de comprendre et de produire du discours en interaction de telle sorte que les échanges puissent se poursuivre. Cependant, ce type interactionnel présente des limites d'un point de vue linguistique : peu de fluidité verbale, productions erronées, beaucoup de blancs et d'hésitations. Par ailleurs, la conversation exolingue monolingue a « un coût affectif » : l'alloglotte se sent démuni, son estime de soi est en « chute libre » ; le contexte peut se révéler rapidement anxiogène et générer d'autres blocages que des blocages purement linguistiques.

En d'autres termes, peu de conditions sont réunies pour une rencontre interculturelle réussie. Dès lors, si on veut cibler, au départ, le développement de la compréhension orale pour chacun des partenaires (priorité donnée à l'*input*), et si on table sur une mise en présence « confortable » des partenaires du tandem, le paradigme bilingue « proprio-lingual » – paradigme appelé plus communément « intercompréhension » – sera le mode de communication *initial* le plus approprié. C'est en tout cas notre hypothèse de recherche.

Soit le tableau suivant :

Tableau 2

	Production	Réception	Production	Réception
Paradigme bilingue proprio-lingual (IC)	Locuteur LM	Auditeur LE (+)	Locuteur LM	Auditeur LE (+)

Le paradigme bilingue proprio-lingual devrait présenter la particularité de fournir un *input* « authentique » aux deux participants, « authentique » au sens que ce terme prend en didactique des langues, puisque l'*input* est délivré par un locuteur natif. En ce sens, chacun des locuteurs doit fournir un effort en compréhension, effort comparable, si les locuteurs sont de même niveau en compétence réceptive. Les efforts à fournir en production consistent à se rendre compréhensibles et à être à l'écoute de ce que demande l'interlocuteur (demande de répétition, de ralentissement du débit, de paraphrase des mots de vocabulaire, etc.). Encarnación Carrasco Perea (2010, p. 8) parle d'un « double exercice » :

La compréhension (exercée dans l'IC) n'est plus considérée comme une activité langagière passive, mais, a contrario, active puisqu'apte à viser la construction du sens, sans cibler ni l'exhaustivité ni la perfection, et à gérer convenablement l'ambiguïté et l'approximation (dans son versant interactionnel l'IC implique même un double exercice, l'effort de comprendre et de se faire comprendre ce qui appelle à une certaine éthique communicative).

Autrement dit, une nouvelle attitude se développe, l'« éthique communicative » se met en place d'une manière « douce », sans perte de « face », puisque chacun des interlocuteurs est placé « sur un pied d'égalité » ; il y a éventuellement des explications qui sont données (ou des demandes d'explications), mais pas de correction.

La comparaison des *inputs* en mode IC et en mode exolingue monolingue a été effectuée lors d'une expérimentation que nous résumons ici (Marneffe, 2014, p. 8-17). Six enregistrements de deux étudiants de baccalauréat en linguistique appliquée ont été effectués (échanges oraux en présentiel entre un étudiant néerlandophone qui étudie le français comme langue étrangère à la faculté de lettres Ku Leuven [campus Antwerpen] et une étudiante francophone qui étudie le néerlandais comme langue étrangère à l'université de Mons). Tous deux étaient de même niveau : un niveau B1+ en production et un niveau B2 en compréhension. Il s'agissait de six échanges de six minutes chacun : trois discussions ou prises de position argumentées à partir d'une lecture d'article en langue étrangère : une discussion en français, une autre en néerlandais et une troisième en IC ; trois conversations « libres » : sujets choisis par les étudiants à partir d'une liste de thèmes (une conversation en néerlandais, une en français et une dernière en IC). Les « *inputs* » ont été analysés selon trois critères : la production verbale (nombre de mots), le temps de parole ou espace-temps occupé par chacun et le débit moyen (nombre de mots produits par seconde). Les résultats sont très clairs : le nombre de mots produits, l'occupation de l'espace – temps et débit sont pratiquement semblables lorsque les locuteurs conversent en mode IC. Par contre, en mode exolingue monolingue, que ce soit en français ou en néerlandais, c'est toujours le locuteur natif qui l'emporte, et ce, pour les trois paramètres envisagés.

L'analyse était limitée à un corpus très réduit (deux locuteurs et six séquences interactives), mais je fais l'hypothèse que ces résultats sont assez généralisables.

Cette comparaison des *inputs* (mode conversationnel bilingue et exolingue monolingue) montre bien que les échanges sont plus « équilibrés » lorsque chacun parle sa langue maternelle : ce type d'échange permet donc de valoriser la compréhension orale et de laisser de côté temporairement la production orale. Nous insistons néanmoins sur ce « temporairement » mis à dessein en italiques, parce que l'objectif final est bien entendu le développement de la compétence interactionnelle dans sa dimension exolingue monolingue, ce qui implique réception et production en langue étrangère. C'est alors qu'intervient la problématique du *feedback*.

### 3. Feedback entre pairs en situation exolingue monolingue synchrone

28 En écho à ce que nous avons évoqué en 1.3 concernant la dimension affective, il nous semble important que le *feedback* donné entre pairs ne soit pas vécu comme une menace, mais bien plutôt comme une aide et qu'il soit donné d'une manière positive (annexes de Mangelot *et al.*, 2007). Nous avons donc prévu, dans notre cadre méthodologique contraignant, des espaces « détentes » où les étudiants peuvent choisir d'être corrigés ou non. Nous distinguons d'ailleurs la « conversation » du « dialogue », la conversation affichant un caractère ludique, mêlant différents tons et thèmes alors que le dialogue est finalisé, qu'il comporte une finalité thétique et téléologique (Jacques, dans Cosnier 1988, p. 58). Il s'agira, par exemple, dans les dialogues, d'arriver, après négociation, à une décision commune.

29 Au départ, nous proposons aux étudiants de « converser » librement, de privilégier la fluidité verbale, la capacité (et le plaisir) de pouvoir répondre « du tac au tac ». Cette phase initiale des échanges se fait en mode intercompréhension. Ensuite, nous invitons les étudiants à s'orienter vers le « dialogue » (ce qui implique une négociation finalisée) ; ils se réfèrent alors à des scénarios de conversations qui leur ont été proposés dans un guide méthodologique remis dès les premières séances d'encadrement des tandems. Le guide en question explique également ce qu'est la méthodologie tandem et ce qui fonde la progression didactique proposée aux apprenants. Cet outil mis à disposition des étudiants sera quelque peu développé en point 4.

30 En termes de progression didactique, nous préconisons de dépasser la phase « intercompréhension » dès qu'un climat d'empathie a pris place entre les interlocuteurs. Ils sont alors prêts pour un autre défi : s'inscrire plus consciemment et de manière volontaire dans une démarche d'apprentissage. Nous les invitons alors à se documenter préalablement pour enrichir leur vocabulaire, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, et pour alimenter leurs connaissances référentielles. Nous les encourageons à demander du *feedback*, sous la forme qu'ils préfèrent. Pour des raisons de « face » et d'estime de soi », c'est l'alloglotte qui prendra l'initiative de préciser d'entrée de jeu s'il souhaite ou non du *feedback* et qui déterminera quel type de *feedback* il souhaite. À cet effet, les étudiants disposent d'une grille présentant différents types de *feedback* possible – voir la liste de Lyster et Ranta (1997) reprise dans Ellis (2014, p. 264-265). Cette liste propose six stratégies renvoyant à la manière dont les professeurs de langue corrigent les apprenants en classe d'immersion. J'en fournis ici une traduction libre.

1	Correction explicite : le professeur indique clairement que la production est incorrecte et il donne la forme correcte.
2	Reformulation : le professeur reformule tout ou une partie de ce qu'a énoncé l'étudiant en remplaçant la forme erronée par la forme correcte.
3	Demande de clarification : le professeur indique qu'un énoncé donne lieu à un malentendu et amène l'étudiant à clarifier.
4	Commentaires métalinguistiques : le professeur donne un commentaire grammatical sur l'item fautif sans donner explicitement la forme correcte.
5	Utilisation d'une question pour amener la forme correcte.
6	Répétition : le professeur répète l'énoncé de l'étudiant en mettant l'accent (emphase) sur l'item incorrect.

31 Il est également suggéré aux étudiants de préciser s'ils veulent être corrigés « directement » ou après le dialogue.

32 Guénette (2007) – citée par Loizidou (2012, p. 19) – relève qu'il est important de recevoir un bon *feedback* « au bon moment et dans un contexte pertinent » et qu'appliquer un modèle correctif efficace dans tous les contextes est difficile parce que ce qui est efficace lors d'une session ne l'est pas nécessairement dans une autre (citation de Hyland et Hyland traduite librement ici et reprise en anglais dans Loizidou 2012, p. 19).

33 Une analyse d'enregistrements de conversations et de dialogues permet d'étudier comment se réalise la négociation même du *feedback*, ce qui nous paraît très intéressant dans la perspective socioconstructiviste ; nous pouvons ainsi observer comment les apprenants se situent par rapport à l'erreur. Souhaitent-ils une correction très axée sur la norme » ou préfèrent-ils au contraire ne pas être interrompus si le sens du message passe ? Laisser à chaque apprenant la possibilité de se positionner librement par rapport au *feedback* nous paraît également important dans la démarche métacognitive qui est la nôtre. Développer un « apprendre à apprendre » suppose une posture « méta », une mise à distance des processus d'apprentissage et une prise de conscience individuelle de ce qui est bon pour soi, en tant qu'apprenant. Par ailleurs, cette « empreinte » personnelle sur son propre apprentissage responsabilise l'apprenant et lui permet de prendre conscience de ce qu'il estime être « ses propres besoins ».

34 Cette « liberté » va de pair avec une responsabilisation ; il est primordial, selon nous, que l'enseignant rappelle à l'étudiant que celui-ci dispose d'un cadre (l'e-tandem) qui lui permettra, grâce à l'aide du locuteur natif, de développer sa propre réflexion langagière. Ne pas vouloir « profiter consciemment » de ce « cadre » (le *feedback*) serait, en quelque sorte, passer à côté des atouts qu'offre le tandem. Le rôle de l'enseignant est donc clairement d'insister sur ce point. Réflexion langagière et développement de stratégies métacognitives devraient permettre à l'apprenant de progresser sur la voie de l'autonomisation. Comme évoqué en 1.4, « le carnet de bord » est un outil qui permet de stimuler la conscientisation du processus d'apprentissage. Les apprenants adolescents et adultes gagnent à comprendre que leur pratique langagière passe par des phases de développements et qu'ils peuvent s'inscrire dans l'*apprendre à apprendre* de manière consciente (stratégie métacognitive) et solidaire (l'aide étant réciproquement offerte dès le moment où l'alloglotte devient le natif et inversement). Astolfi intitulait son ouvrage publié en 1997 *L'Erreur, un outil pour enseigner*, nous ajoutons : l'erreur, un outil pour apprendre à apprendre.

35 Cette mise au point quant au *feedback* étant faite, voici les trois questions qui seront abordées dans la recherche exploratoire :

1. Les étudiants souhaitent-ils être corrigés ou pas ?
2. S'ils souhaitent être corrigés, est-ce plutôt « à chaud », au moment même, ou « à froid », après les échanges ?
3. Quelles formes prennent les demandes de correction, en fonction de la grille fournie dès le départ ?

36 Nous proposerons des éléments de réponse à ces questions au point 6, « éléments de réponse » qui demandent à être complétés ultérieurement, puisque nous nous situons dans une démarche de type exploratoire.



## 4. Dispositif (*outils*) et mise en place d'une « progression tandem »

- 37 Le dispositif tel que nous l'avons conçu est hybride : il englobe l'accès à des ressources et la construction de séquences pédagogiques avec des phases en présentiel et à distance ainsi qu'un appui sur un environnement technologique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Demaizière, 2008). Nous insistons sur le côté complémentaire, voire interactif, des deux types de formation, en présence et à distance : l'une donnant des outils et permettant des progrès qui se répercuteront nécessairement sur l'autre et vice versa.
- 38 Nos apprenants suivent un cursus universitaire et sont invités à interagir en tandems en dehors des cours, en prolongement d'un cours intitulé « compétence orale ». Théoriquement, une heure de cours en présentiel devrait « contractuellement » déboucher sur deux heures de travail à la maison. Ces deux heures renvoient à la préparation des interactions en tandems et à la rédaction du carnet de bord. Celui-ci constitue en quelque sorte la trace « visible » de l'activité tandem. Dans le carnet de bord, l'étudiant est invité à consigner des renseignements factuels : date et durée de la conversation, sujet abordé et choix du *feedback*. Il est également invité à noter du vocabulaire qu'il aurait appris (langage jeune, expression, etc.) et l'une ou l'autre erreur corrigée. Enfin, il est poussé à noter les éléments qui l'ont amené à réfléchir sur sa langue et sa culture et sur la langue et la culture de l'autre. Compléter le carnet de bord constitue un moment où devrait se développer la stratégie métacognitive décrite au point 1.4. Ce temps d'arrêt permet une mise à distance, étape importante pour s'engager sur la voie de l'autonomisation.
- 39 Pour faciliter la compréhension de la méthodologie à suivre, les étudiants s'appuient sur le guide méthodologique. Ils y trouvent des explications sur les principes du tandem, le statut du locuteur référent, et quelques conseils ou possibilités pour aider l'autre à se corriger. Y sont proposés également des renvois à des sites « outils linguistiques » pour aider les étudiants à se préparer à interagir. Des scénarios interactionnels sont donnés à titre indicatif. Ces scénarios s'articulent sur une typologie discursive. Il s'agit d'informer, de négocier, d'argumenter, de raconter et de décrire. Par exemple, les partenaires tandem négocient un choix d'activités à faire ensemble à Liège et à Anvers ; ils donnent leur avis sur des prises de décisions politiques qui peuvent être différentes au nord et au sud du pays depuis la régionalisation (compétences politiques exercées différemment par la Région wallonne et par la Région flamande) et ils argumentent ; nous les encourageons à se fonder sur des articles lus dans les deux langues pour défendre leur point de vue ; ils échangent des anecdotes à propos des vacances, des cours, des sorties ; ils décrivent différents espaces, chambres d'étudiants, locaux universitaires, lieux de vie et de sorties (Marneffe, 2015). Certains exercices ou activités langagières réalisés en classe peuvent préparer les rencontres sur Skype. Par exemple, lorsque, en classe, des étudiants se racontent deux par deux des anecdotes de vacances, le professeur peut leur faire prendre conscience de leur maîtrise très approximative de l'emploi des temps du passé (alternance entre le passé composé et l'imparfait). Suite à ce cours, les étudiants sont renvoyés à des sites explicatifs sur l'alternance du passé composé et de l'imparfait. Enfin, ils sont invités à « tester » leur compétence narrative avec le locuteur référent et à lui demander de l'aide concernant l'alternance du passé composé et de l'imparfait.
- 40 Parallèlement à l'activation de ces scénarios pédagogiques, nous conseillons de suivre une progression en trois étapes, comme développée ci-après.
- 41 Pour les premières rencontres, les échanges se font en mode IC (étape I). Cette première étape nous semble capitale pour favoriser une authenticité relationnelle : chacun peut être soi-même et s'exprimer à armes égales avec l'autre. Cette façon de briser la glace donne à chacun la confiance dont il a besoin pour oser se lancer plus tard dans la langue étrangère. Avec un peu de chance, un climat de complicité et d'empathie s'installe, c'est du moins ce que nous avons pu observer dans la pratique des tandems en interrogeant oralement les apprenants sur leur ressenti. C'est également ce qui ressort des réponses données par les étudiants à la question 7 du questionnaire mis en annexe (résultats présentés en point 5). Cette période, propice au développement de la compréhension orale, permet de sérier les apprentissages : il ne faut pas tout gérer en même temps. La production interviendra plus tard quand le climat de confiance sera créé.
- 42 Lorsque les tandems se sentent prêts, ils passent à la deuxième étape (étape II), que nous appelons « le mode mixte » : une première phase du dialogue se fait en IC (phase a) et une seconde phase en exolingue monolingue (phase b). La première phase en IC doit servir de préparation à la phase b qui initie la production en langue étrangère. La phase a est importante, car elle permet, théoriquement, une quadruple préparation :
- une préparation *psychologique* : on renoue le lien, le climat d'empathie est recréé ;
  - une étape *programmative* où se tiennent les énoncés métacommunicationnels, ceux qui portent sur le déroulement des échanges (Sarfati 2005, p. 73). Autrement dit, il s'agit de préciser ce que l'on va faire. Quel scénario conversationnel va-t-on sélectionner, à partir de quelle préparation ? Celui qui s'exprimera en phase b en langue étrangère choisit s'il veut ou non être corrigé et, si oui, comment ;
  - une préparation *linguistique* : la thématique de discussion étant introduite, chaque récepteur est à l'écoute du vocabulaire en langue étrangère, ce qui lui permet soit de rafraîchir ses connaissances lexicales, soit d'acquérir des notions linguistiques (signifiant) dont il aura éventuellement besoin en phase de production en mode exolingue monolingue. Cette introduction en langue maternelle est aussi l'occasion de faire le point sur ce qu'on a lu pour se préparer au dialogue en langue étrangère ;
  - une mobilisation des connaissances référentielles : l'entrée en matière par l'IC permet de rassembler rapidement ses idées sur un sujet déterminé et constitue une *assise* « encyclopédique » ou *référentielle* (signifié) qui facilitera par la suite une participation active aux interactions en langue étrangère.
- 43 La troisième étape de la progression (étape III) consiste alors à dialoguer *directement* en mode exolingue monolingue.
- 44 Le *feedback* est potentiellement actionné lors de l'étape II b et lors de l'étape III. Une attention particulière à ce qui est vécu dans l'interaction est requise et sera consignée ensuite dans le carnet de bord.
- 45 Après la description du cadre de l'expérience (outils et progression), il nous reste à présenter les résultats de données recueillies à partir d'enquêtes et d'interviews.

## 5. Perceptions par rapport au dispositif tandem et à la progression d'apprentissage

- 46 Un questionnaire mis en annexe a été complété par les étudiants en fin de « parcours tandem », c'est-à-dire en avril 2015, l'expérience ayant débuté en novembre 2014. 38 étudiants ont répondu sur un total de 118 ; parmi ces 38, seuls 13 tandems ont pu être actifs jusqu'en avril, soit 26 étudiants. Ce résultat est assez interpellant et il importe de comprendre pourquoi plus des deux tiers des participants ont abandonné en cours de route.
- 47 Parmi les 12 répondants ayant abandonné en chemin, différentes raisons ont été invoquées : « le partenaire était peu bavard », « Skype ne favorise pas la communication », « cela prenait trop de temps », « il était difficile de trouver un moment qui convenait à chacun », « cela ne compte pas pour des points et donc, on ne voit pas très bien comment inclure cela dans le temps consacré à l'étude », etc. Ces témoignages montrent en tout cas que ces étudiants n'ont pas encore intégré leur statut de véritable « acteur » dans leur apprentissage. Il y convient donc encore d'effectuer tout un travail sur les représentations, pour que les étudiants s'approprient en pleine conscience des notions comme l'autonomisation ou décision de prendre en main leur propre développement langagier. Par ailleurs, il est frappant de constater que seuls deux étudiants sur 118 avaient déjà eu une expérience tandem dans leurs études secondaires. Pour les autres, le concept même était inconnu.
- 48 Les réponses recueillies des 26 questionnaires d'utilisateurs actifs ont néanmoins été très utiles pour cerner les perceptions : les questions étaient ouvertes ou semi-fermées (la mention « justifiez » ou « expliquez » nous a permis de recueillir des nuances et des mises en perspective).
- 49 En ce qui concerne la fréquence et la durée des contacts, il apparaît que plus les conversations sont longues (de 40 à 50 minutes) plus les contacts sont fréquents (quasi hebdomadaires). Il s'agit principalement de trois tandems, grâce auxquels les partenaires se sont vraisemblablement liés d'amitié. La durée moyenne des contacts est cependant plutôt de 20 à 30 minutes et la fréquence est plutôt bihebdomadaire. Certains étudiants se contactent peu et se contentent d'appliquer les consignes du professeur de manière minimaliste, sans vraiment entrer dans « l'esprit tandem » de manière engagée.
- 50 Quand on interroge les étudiants sur les points positifs de l'expérience, les réponses se partagent selon différents axes. Sont relevés la possibilité d'améliorer la compétence orale, l'occasion d'être en contact avec « un natif qui corrigera les erreurs », le fait d'apprendre hors du cadre académique, la découverte d'une autre culture, l'intérêt de disposer « d'une marche à suivre, d'un cadre précis et d'une structure ».
- 51 Les points négatifs ne touchaient pas le concept tandem en soi, mais concernaient plutôt essentiellement la coordination des activités par les tuteurs : certaines consignes diffusées à Anvers n'étaient pas diffusées à Liège au même moment, ce qui perturbait les étudiants. Or, comme la progression se décline en trois étapes, il est important que les explications soient clairement données selon un tempo défini pour les partenaires tandems des deux institutions. Une meilleure coordination entre les institutions organisatrices est de mise pour l'année académique 2015-2016. Nous travaillions à quatre en 2014-2015, nous sommes maintenant deux : un tuteur responsable par institution. Cela simplifie la communication et la rend plus cohérente.
- 52 Nous souhaitions savoir si notre proposition de progression recueillait un avis favorable. 25 étudiants sur 26 estiment que le passage par une phase d'IC est très utile et ils justifient cela en mettant l'accent sur la dimension socioaffective : « on ne se sent pas les seuls à être en difficulté », « On apprend à se connaître », « C'est moins stressant », « On s'habitue à l'autre », « Je me sentais plus à l'aise dans ma langue » ; la dimension linguistique est également évoquée : « c'est une phase qui contribue à la connaissance du vocabulaire », « la langue entendue est authentique », « l'oral est naturel, C'est intéressant de voir les structures des phrases employées par les natifs », « On s'habitue à l'accent », « le discours est fluide ». Le pôle méthodologique intervient également : « la phase en IC permet un échauffement ».
- 53 Le seul répondant qui s'est prononcé contre l'IC n'a malheureusement pas justifié. Toutes les appréciations majoritairement favorables nous confortent néanmoins dans l'idée que la progression didactique proposée est pertinente. Il faudra bien entendu tester cela sur une plus grande échelle (au moins une centaine de participants) pour confirmer notre premier constat.
- 54 Parallèlement à ces enquêtes, six interviews ont été menées auprès de trois tandems ayant particulièrement investi dans les rencontres Skype. Lors de ces interviews, nous cherchions à savoir si le guide méthodologique et le carnet de bord étaient des outils perçus comme utiles. Les réponses sont mitigées : il semble que les scénarios conversationnels aient été perçus comme très contraignants. Il conviendrait dès lors de passer plus de temps en présentiel pour bien définir la démarche et permettre aux étudiants de poser toutes les questions qui leur viennent à l'esprit dès le début des tandems. Ces questions pourraient être relayées par une plateforme commune aux deux groupes d'étudiants.

## 6. Attitudes vis-à-vis du *feedback*

- 55 En ce qui concerne les attitudes par rapport au *feedback*, tous les étudiants relèvent qu'ils souhaitent être corrigés (26 étudiants). 21 souhaitent être corrigés pendant la conversation et 5 après. C'est la répétition de l'item fautif par le locuteur référent qui est majoritairement retenu. Ce type de réaction permet une autocorrection. « Corriger sans explication » a été retenu 7 fois, de même que « corriger en donnant la règle grammaticale ». Vu le peu de répondants, les résultats ne peuvent être considérés comme représentatifs. Néanmoins, à partir de ces éléments, nous pouvons formuler une nouvelle question de recherche et une hypothèse à tester ultérieurement. Cette question de recherche pourrait être double et formulée de la manière suivante : a. les locuteurs préfèrent-ils être corrigés pendant ou après les échanges ? b. Quel type de *feedback* préfèrent-ils ? Une reprise par le locuteur référent de l'item fautif incitant l'alloglotte à s'autocorriger ? Une correction immédiate sans explication et/ou la formulation de la règle grammaticale ou tout au moins un commentaire métalinguistique justifiant la correction ? Selon notre première exploration, nous pourrions faire l'hypothèse que les étudiants préfèrent que la correction soit immédiate et qu'elle prenne la forme de l'autocorrection, après reprise de l'item fautif par le locuteur natif. Un commentaire d'une étudiante nous a interpellés. Elle disait qu'elle « savait » à l'avance les fautes qu'elle avait commises, parce que disait-elle, c'étaient toujours les mêmes. Ce type de remarque montre qu'il y a naissance d'une « conscience langagière », pour reprendre la terminologie de Loizidou (2012, p. 88-89).
- 56 Certaines recherches montrent que les corrections « pendant » les interactions sont chronophages (Loizidou, 2012, p. 102) et que, pour cette raison, les corrections différées sont privilégiées. Cette notion de contrainte de temps échappe cependant quelque peu à notre étude puisque les étudiants ne travaillent pas en laboratoire (salle de classe) mais se contactent pendant leur « temps libre ».

## Pour ne pas conclure...

- 57 Les données n'étant pas représentatives, il nous faudra proposer de nouveaux questionnaires, recueillir davantage de réponses et affiner nos questions. Cette recherche exploratoire se présente donc comme un simple jalon dans un parcours extrêmement riche et ouvert sur de nombreux questionnements.
- 58 La question des perceptions concernant le *feedback* et la progression didactique constitue un aspect de la recherche, mais d'autres points peuvent bien entendu encore être abordés, et parmi ceux-ci, la manière dont les étudiants appréhendent le guide méthodologique et le carnet de bord.
- 59 Le guide méthodologique est-il utile ? Les scénarios de conversation sont-ils exploitables comme tels ? Et comment les améliorer ? Les sites d'aide linguistique sont-ils consultés ? Comment le carnet de bord est-il « perçu » ? Est-il vu comme un contrôle exercé par le professeur sur une « tâche » à effectuer à la maison ? Si c'est le cas, il conviendrait de rectifier la perception. Est-il plutôt considéré comme « un compagnon de route », un moyen de s'approprier une forme d'autonomisation ? Est-il le tremplin vers une prise de conscience des lacunes et des progrès ? Est-il l'occasion d'un questionnement sur sa vision du monde, de sa langue, de sa culture et de la langue et de la culture de l'autre ?
- 60 Parallèlement à une étude concernant les perceptions des apprenants par rapport aux outils méthodologiques et aux attitudes par rapport au *feedback*, nous comptons également développer des études ethnographiques où les interactions entre étudiants seront analysées et comparées, en fonction des parcours méthodologiques. Il s'agira de mesurer plus concrètement, à partir de données objectivables (enregistrements de conversations) si la progression d'apprentissage proposée (étape 1 : IC ; étape 2 : mode mixte et étape 3 : mode exolingue monolingue) peut avoir des incidences sur la qualité des échanges : tours de parole, débit, correction linguistique, richesse lexicale, recours à du métalinguistique. Il faudrait dès lors prévoir de mettre en présence deux groupes d'apprenants : un groupe s'exprimant directement en mode exolingue monolingue et un groupe qui appliquerait la progression didactique en trois étapes, le passage au mode exolingue monolingue ne se faisant qu'en fin de parcours. Les résultats de ces analyses comparées devraient permettre de réévaluer la pertinence de la progression didactique. Ainsi, le mouvement de recherche s'inscrit dans une « spirale » où théorie et application sont constamment renvoyées l'une à l'autre.

---

## Bibliographie

- Aleo, G., Derivy-Plard, M., Suzuki, E. et Soyung Yun, R. (dir.) (2013). *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Arnold, J. (dir.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144, 405-425.
- Carrasco Perea, E. (2010). Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe*, 5, 7-12.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469-496. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>  
DOI : 10.3166/ds.4.469-496
- Cosnier, J. (dir.) (1988). *Échanges sur la conversation*. Paris : Éditions du CNRS.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Demaizière, F. (2008). Quelques classiques de l'usage des TIC, Intervention au master 2 de Lyon 2, didactique.net. Repéré à [http://didactic.net/article.php3?id\\_article=172](http://didactic.net/article.php3?id_article=172)
- Develotte, C. (2006). Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil*, 34, 107-124.
- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Oxon: Routledge  
Introductions to applied Linguistics.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Guénette, D. (2007). Is Feedback Pedagogically Correct? Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Frame, A. (2008). *Repenser l'interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne.
- Hyland, K. et Hyland, F. (dir.) (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press.  
DOI : 10.1017/CBO9781139524742
- Lazidou, Th. (2012). Analyse des *feedback* correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE. *Linguistic*. Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00731791/document>
- Mc Call, G. J. et Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions. An Examination of Human Associations in Everyday Life*. New York : Free Press.
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 65-99. Repéré à : <https://alsic.revues.org/650>
- Marcelli, A. , Gaveau, D. et Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, (8)3, 185-203. Repéré à <https://alsic.revues.org/354>
- Marneffe, M. (2014). L'intercompréhension : un moteur pour la compréhension orale. *Le Nouveau Bulletin de l'A D E A F*, 126, 8-17.
- Marneffe, M. (2015). Proposition d'une progression didactique e-tandems pour améliorer la compétence orale. *Actes du colloque Cyberlangues 2015*. Tournan-en-Brie. Repéré à <http://www.cyberlangues.fr/spip.php?article383>
- Murphey, T. (1989). Friends and classroom identity formation. *IATEFL Issues*, 145, 15-16.
- Partemy, R. (2010). *Stratégies métacognitives : leur intégration dans la classe de FLE*. XV SEDIFRALE. Repéré à [http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20PARTEMI%20Strat%C3%A9gies%20m%C3%A9tacognitives%20\(1\).](http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20PARTEMI%20Strat%C3%A9gies%20m%C3%A9tacognitives%20(1).)
- Pekarek Doelher, S. (2000). Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *ALTE. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 2-14. Repéré à <http://aile.revues.org/934>
- Ogay, T. (2000). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (coll. Raisons éducatives, 3, 67-84). Bruxelles : De Boeck.



Sarfati, G. (2005). *Éléments d'analyse du discours* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.

Schumann, J. (1994). Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.  
DOI : 10.1017/S0272263100012894

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA : Blackwell.

## Annexe

Annexe

Enquête avril 2015

Nom et prénom : ULg /KU Leuven

1. Avez-vous pu continuer l'expérience e-tandem au second semestre ?

oui ; non

Pourquoi ?

Si c'est faute de partenaires, regrettez-vous que l'expérience se soit interrompue ?

oui ; non

2. Si oui, combien de conversations totalisez-vous ? (Entourez la réponse qui convient)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 ou plus

3. Combien de temps en moyenne duraient les conversations ? (entourez la réponse qui convient)

10 min - 15 min - 20 min - 30 min - plus

4. Est-ce que vous avez suivi le conseil qui vous était donné de **commencer** vos conversations par une **phase d'intercompréhension** ?

Entourez l'item qui convient : toujours - le plus souvent - parfois - jamais

Expliquez éventuellement pourquoi

5. Lorsque vous commencez votre conversation en mode intercompréhension, vous entendez votre partenaire tandem s'exprimer en français, pour les néerlandophones et en néerlandais pour les francophones. Est-ce que **vous profitez** de cette première partie de conversation pour **acquérir le vocabulaire** dont vous aurez besoin pour mener votre discussion en français par la suite ?

Toujours - le plus souvent - parfois - jamais

6. En mode intercompréhension, est-ce que vous êtes **concentré sur le contenu** pour comprendre ce que dit votre interlocuteur, sans prêter attention aux mots de vocabulaire qu'il emploie dans la conversation ?

Toujours - le plus souvent - parfois - jamais

7. Est-ce que le passage par une phase « intercompréhension » (échanges bilingues) avant la phase monolingue vous paraît **utile** pour votre apprentissage ?

oui ; non pourquoi ?

8. Est-ce que le passage par une phase « intercompréhension » (échanges bilingues) avant la phase monolingue vous paraît une **perte de temps** au second semestre ?

Oui, c'est une perte de temps au second semestre. (Pourquoi ?)

Non, ce n'est pas une perte de temps (pourquoi ?)

9. feedback

9.1 Est-ce que vous souhaitez être corrigé par votre locuteur référent ?

oui non

pourquoi ?

9.2 Si oui, quand souhaitez-vous être corrigé ?

directement, pendant la conversation

après la conversation

Pourquoi ?

9.3 Et quel type de correction préférez-vous ?

que l'étudiant corrige sans expliquer

que l'étudiant donne la règle grammaticale

que l'étudiant répète l'erreur et vous laisse le temps de réfléchir et de corriger vous-même

autre

10. Le guide méthodologique qui vous donnait des idées de conversation était pour vous :

très utile

utile

peu utile

tout à fait inutile

Expliquez :

11. Les sites proposés pour trouver du vocabulaire ou pour améliorer vos performances linguistiques (ex vidéo sur le passé composé et l'imparfait) ont été consultés :

Toujours - le plus souvent - parfois - jamais

12. Que pensez-vous du Carnet de bord (logboek) ?

très utile

utile

peu utile

tout à fait inutile

Expliquez votre choix

13. Appréciez-vous l'expérience e-tandem ?

beaucoup

pas tellement

pas du tout

autre...

Expliquez si vous avez coché « pas tellement », « pas du tout », « autre »

**14. Si vous appréciez l'expérience, précisez pourquoi : (plusieurs choix possibles)**

possibilité d'améliorer votre compréhension orale

possibilité d'améliorer votre expression orale

possibilité d'apprendre à connaître un francophone ou un néerlandophone et de découvrir sa culture

possibilité d'affirmer sa confiance en soi en ce qui concerne ses compétences communicatives en français / en néerlandais

autre...

**15. Question ouverte.**

Vous savez que la pratique des e-tandems constitue une expérience pilote. Quels sont selon vous les points positifs ?

Quels sont selon vous les points à améliorer ?

---

### ***Pour citer cet article***

#### *Référence électronique*

Monique Marneffe, « Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems. », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 15 | 2016, mis en ligne le 03 octobre 2016, consulté le 11 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1498> ; DOI : 10.4000/dms.1498

---

### ***Auteur***

#### **Monique Marneffe**

KU Leuven (Anvers), Unité de recherche en linguistique  
Faculteit Letteren Campus Antwerpen, 2 Sint-Andriesstraat, 2000 Antwerpen  
[monique.marneffe@kuleuven.be](mailto:monique.marneffe@kuleuven.be)

---

### ***Droits d'auteur***



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.